

Entre el/a alumno/a esperado/a y los/as que efectivamente ingresan. Un estudio sobre la masificación del ingreso en primer año de la escuela secundaria.

Autor: E. Osvaldo Osorio*

Uno de los aspectos de la democratización de la escuela media argentina es la universalización del acceso, lo que trae aparejado no sólo el crecimiento sustancial de la matrícula, sino también la diversificación del perfil del público a quien debe atender. Pero esta operación no resulta gratuita para una escuela anclada en formas pedagógicas tradicionales y que supo trabajar con un grupo definido y selecto. La universalización del ingreso pone en cuestión la racionalidad selectiva que por largo tiempo fue el sello distintivo del nivel medio. La escuela secundaria debe afrontar el desafío de resolver la tensión planteada entre el/a alumno/a esperado/a y los/as que efectivamente ingresan. El propósito de la exposición será, por tanto, dar cuenta cómo se resuelve la tensión señalada en dos escuelas normales del sur y centro de la ciudad de Buenos Aires que atienden a una población perteneciente a sectores populares.

Palabras claves: escuela media, universalización del ingreso, diversidad, normas institucionales

Introducción

Hubo un tiempo en que las escuelas secundarias gozaban de un gran esplendor. Era el tiempo en que seleccionaban el/a alumno/a a quien atender, un alumnado selecto y definido. De aquel tiempo, las escuelas guardan memoria con recelos. Memoria inscripta en el discurso y que se reedita en lo que se dice y se hace en la escuela. Memoria a la que se recurre para añorar o, como lo hace una docente, para denostar. Esplendor a expensas de aquellos/as que no pudieron saborear *las mieles de la época de oro* de la escuela normal:

* Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO/Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación para los Niveles Medio y Superior, UBA. Doctorando en Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina. Profesor en Institutos de Formación Docente dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de correo electrónico: osvaldoosorio@yahoo.com.ar.

Mi hipótesis, sabes qué es... en realidad yo creo que todavía el profesor que salió del profesorado reclama internamente un espacio perdido... Muchas veces seguramente habrás escuchado la época de oro de la escuela normal, y a mí se me para los pelos de la nuca. La época de oro, la época de oro era la época de un elitismo y de una sangría feroz... Sangría, con respecto a que el que no califica se va... eh... o sea, esa misma gente que paladea todavía las mieles de aquel, las doradas épocas de los normales, donde todo era impecable y todo estaba en su lugar... eh... supongo se debe haber sentido muy bien porque en el proceso [refiere al último gobierno militar] porque todo estaba en su lugar y estaba todo muy bien... (Profesora de Educación Plástica — Escuela del centro de la ciudad)

Esplendor devenido en ocaso en tanto hoy las escuelas no operan modificaciones en su organización curricular y propuestas pedagógicas para atender a un público diverso en edad, en color de piel, en país de nacimiento, en lugar de procedencia... que en la actualidad ingresa en masa a las escuelas secundarias y puebla sus aulas.

Partimos planteando que, entre el/a alumno/a esperado/a y los/as que realmente ingresan a primer año, las escuelas hacen mediar prácticas institucionales tendientes a reforzar las cuestiones referidas a las normas en desmedro de cambios en la propuesta pedagógica tradicional. Los problemas que se suscitaban con los/as alumnos/as en los tiempos de esplendor de las escuelas normales eran descriptos y analizados en términos pedagógicos y las propuestas de intervención también lo eran:

Refiriéndose a la disciplina, la Sra. de Bravo [Rectora de la escuela] dice que el profesor deber utilizar los propios impulsos del educando tratando de comprender los motivos y las causas reales de la conducta de sus alumnos. No es solución sancionar al indisciplinado para reprimirlo, hay que inculcar el orden, la corrección, el respeto, despertando sus intereses y encausando sus entusiasmos. Y todo ello, poco a poco, pero tenazmente. (Acta de reunión de personal del veinticuatro de agosto de mil novecientos cincuenta y cinco — Escuela de la zona sur de la ciudad).

Se trata luego la conveniencia de volver a insistir sobre el problema creado en los primeros años —problema de rendimiento y disciplina— por el ingreso de alumnos con conocimiento superiores al nivel de su curso. Se forman así divisiones en las que solo una minoría desconoce el idioma, minoría que debe luchar contra la permanente superioridad de sus compañeras, provocándose así la consiguiente desmoralización. Por ello, se estima conveniente agrupar a las alumnas en forma más pareja. (Acta de reunión de personal del Departamento Extranjero del veintisiete de septiembre de mil novecientos sesenta y uno — Escuela del centro de la ciudad).

En cambio hoy, los problemas son vistos como consecuencias del acceso y la presencia en las escuelas de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias y no por falta de reformulación de la cultura de la escuela para hacerla relevante y de interés para la nueva población que ingresa.

El propósito de la exposición será presentar los primeros análisis de los datos obtenidos en el marco de la investigación de la tesis doctoral, que aborda el estudio de la masificación del

ingreso a primer año en dos¹ escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Las escuelas se hallan en dos puntos distantes y distintos de la ciudad: una en la zona sur y la otra en el centro. Sobre ellas obran la consideración de haber sido instituciones de gran prestigio por el nivel académico y por el grupo social de pertenencia de su alumnado: la elite porteña.

El trabajo de investigación, que incluyó observaciones intensivas de clases, conversaciones ocasionales y entrevistas en profundidad a docentes, padres y estudiantes y el análisis de los archivos de las escuelas, permitió concluir que la norma tiñe las interacciones cotidianas en el aula y se impone con fuerza a los/as alumnos/as de primer año. También que la norma es móvil y adquiere distintas formas. La presencia de la norma no sólo se puede sentir dentro de la escuela y de las aulas, sino más allá de sus muros. La norma atraviesa los límites de la escuela y circula en estado libre hasta lugares impensados para autoridades y docentes de las escuelas. Las formas que hemos podido reconocer son dos: la norma como letra escrita y la norma como memoria. También hemos reconocido una tercera, la norma incorporada, que bien la podríamos incluir en la norma como memoria.

La masificación democrática de la educación secundaria: sobre costos y beneficios

La constitución de la escuela como factor de democratización social mediante la promoción del acceso al conocimiento de todos y todas formó parte del programa de la modernidad. Dicho presupuesto lo hallamos en la obra de Juan Amós Comenio, quien en 1657 expone en la Didáctica Magna:

“El artificio universal para enseñar a todos todas las cosas
o sea
Modo cierto y exquisito para todas las comunidades,
plazas y aldeas de cualquier reino cristiano,
de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda,
de uno y otro sexo, sin excepción a nadie,
pueda ser informada en las letras,
reformada en las costumbres, educada en la piedad
e instruida durante los años de la pubertad
en todo aquello que hace relación a esta vida
y la futura”

En ese a “a todos”, Comenio incluye a todas las edades, a los dos sexos y a todas las clases sociales. No obstante, pese a que en la actualidad se observa una tendencia creciente en la

¹ El trabajo de investigación prevé el estudio de tres primeros de tres escuelas normales, pero a la fecha sólo se ha trabajado en dos y es sobre los datos recabados en éstas que se produjo la exposición.

universalización de la escuela secundaria en casi todos los países de alto y mediano desarrollo aún está lejos de cumplir con este factor democratizador en la sociedad. Es más, numerosos estudios que datan de los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad (Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu y Passeron, 1982; Bernstein, 1988; Turner, 1988; Braslavsky, 1989; Dubet y Martuccelli, 1998), al tiempo que describen y analizan el interior de la escuela y la relación con el exterior, denuncian que la educación es un instrumento más en la conformación de la desigualdad social.

Los informes de investigaciones que se dieron a conocer actualmente en FLACSO/Argentina sobre desigualdad educativa² en la Argentina no sólo dejan ver cómo se manifiesta la desigualdad sino que plantean que si no se resuelven algunas cuestiones que se encuentran enquistadas en el sistema educativo lejos está de constituirse la escuela en factor de democratización social. Los trabajos que abordan el estudio de la desigualdad educativa, resultan esclarecedores de la tesis que sostiene que la masificación de la escuela media tiene un rasgo desigualador en la medida en que genera segmentos diferentes para los distintos grupos que acceden a la educación y, sumado a ésta, la ampliación de la escolarización se hace sin modificar el patrón pedagógico de la escuela secundaria. No obstante, todavía resta por investigar los términos en que se resolvió la masificación de la escuela secundaria sin una modificación de la organización y propuesta pedagógica de las escuelas y, por tanto, qué ocurrió para que una gran mayoría de adolescentes y jóvenes en edad escolar estuviera marginados de lo que la épica democrática³ de eliminación de los exámenes de ingreso significó. Y aún más, cómo afronta la escuela secundaria hoy la población de sus aulas de un público diverso y masivo.

En efecto, la tendencia al crecimiento y la masificación de la escuela secundaria, como no podía ser de otra manera, tiene sus costos para una escuela acostumbrada a trabajar con un grupo definido y selecto y sus beneficios para un público que por tiempo estuvo excluido. La masificación de la escuela secundaria pone en cuestión la racionalidad selectiva que por largo

² Las investigaciones a las que se hacen referencias son “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Neuquén, Provincia de Salta y Provincia de Buenos Aires)”, “Impacto de la estructuración de los últimos 20 años en la desigualdad educativa” y “La nueva configuración de la Educación”.

³ Según informa Braslavsky, un año después del año en que se llevó a cabo la investigación que dio origen al libro, el gobierno democrático electo que asumió sus funciones luego de la culminación de la última dictadura militar en Argentina, tomó como medida que los egresados de séptimo grado de la escuela primaria ingresaran directamente a la escuela secundaria a partir de la inscripción voluntaria en los colegios disponibles. En caso de sobreinscripción, la distribución se haría entre los colegios con vacantes disponibles a fin de garantizar el ingreso de todos/as.

tiempo fue su sello distintivo y con ello el trabajo pedagógico y los resultados del mismo. De la mano de políticas de inclusión⁴, grupos sociales que tradicionalmente estuvieron excluidos ahora se incorporan a la escuela. Desde el momento fundante y por mucho tiempo, la racionalidad que había caracterizado el ingreso a las escuelas medias había sido la selección de su población. La escuela secundaria era el lugar de destino obligado para los/as hijos/as de las clases dominantes y de los sectores medios emergentes, como así también de algunos/as hijos/as de las clases subordinadas. El carácter selectivo no sólo determinaba quién podría ingresar a la educación secundaria, sino que trazaba el camino hacia el lugar al que estaban destinados/as de acuerdo al sector social al que pertenecían aquellos/as que habían ingresado: en tanto que los/as de las clases dominantes continuarían sus estudios en la universidad, los/as otros/as pasarían a conformar las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas (Puiggrós, 1990; Filmus y Moragues, 2003; Tenti Fanfani, 2003 y 2008; Dussel, 2008; Tedesco, 2009). Pero la selectividad no sólo estaba dada por el ingreso. Colaboraban con ella los elementos de una matriz que se supo imponer y que aún perdura: currículum humanista enciclopédico; organización de aulas, rituales y disciplina escolar rígidas, adultocéntricas y pensadas para la formación de la elite; horarios y recreos rígidos que perpetúan la fragmentación del saber y la desarticulación de la propuesta formativa; y el desarrollo de una sensación de pertenencia a un grupo definido y selecto (Dussel, 2008).

El imperativo que se impone en la actualidad es que todos/as los/as adolescentes y jóvenes deben estar en la escuela sea cual fuera su condición. Según señala Tenti Fanfani (2003), a comienzos de los años 60 sólo el 25% de la franja que va de los 13 a los 17 años alcanzaba el nivel, en el año 2000 el porcentual llega al 82%. Según muestra Dussel (2008) la tasa neta de crecimiento del nivel medio creció casi 15 puntos entre 1990 y 2002. La investigadora señala que los datos “muestran que los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003.

⁴ Señalamos dos, uno que se dio entre 1983 y 1984, período en que el gobierno electo asumió las funciones públicas después de un largo proceso de gobierno militar, y el otro en 2009. El primero remite a la Resolución N° 2414 de octubre de 1984 que en su Artículo 1° estipula la supresión de toda forma de prueba de ingreso en primer año del nivel medio de las escuelas dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Dirección Nacional de Educación Artística y Consejo Nacional de Educación Técnica. El segundo, el Decreto 1602 de octubre de 2009, más conocido como Asignación Universal por Hijo para Protección Social tiene como propósito implementar una serie de medidas que apuntan a promover el desarrollo de ofertas educativas alternativas, agilizar procesos administrativos e instalar dispositivos pedagógicos que garanticen el acceso, permanencia y finalización de la escolaridad obligatoria de niños/as, adolescentes y jóvenes. La Asignación Universal por Hijo consiste en un monto de \$180 mensual que se abona de la siguiente forma: 80% de la suma se percibe directamente todos los meses y el 20% queda reservado en una caja de ahorro a nombre del titular que se percibirá cuando se acredite el cumplimiento del ciclo escolar lectivo correspondiente.

Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1% mientras que el 30% más rico creció menos aceleradamente (14,6%, basado en el salto del 81,3% en 1990 al 93,2% en 2003) (p. 44). Ciertamente es que la tasa de escolarización entre los sectores altos y los sectores pobres presenta una diferencia del 20% como así también es cierto que los sectores altos son los más favorecidos al acercarse al 100% de universalización en su participación en la escuela secundaria. Pero no es menor el dato que los sectores pobres han dado un salto importante⁵, aunque queda mucho por hacer para alcanzar la universalización del nivel de este sector.

Tal como señalan Filmus y Moragues (2003), la universalización de la escuela secundaria es consecuencia de fenómenos que se dan a escala global y local y que sostienen la necesidad de acceso de los/as jóvenes a un mercado de trabajo con mayor exigencia de escolarización y de saberes, la posibilidad de continuar los estudios superiores y la adquisición de competencias más complejas para la participación ciudadana plena en contextos cada vez más complejos. A esta obligatoriedad social, en la Argentina se impuso otra de índole legal (Tenti Fantani, 2003). La universalización del ingreso a la escuela media se vio favorecida por dos leyes: la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación. La primera, sancionada en 1993, extendió la obligatoriedad hasta los dos primeros años de la escuela secundaria mientras que la segunda, sancionada en el 2006 y que reemplaza a la Ley Federal de Educación, extiende la obligatoriedad hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. La extensión de la obligatoriedad implica, en términos objetivos, dos operaciones significativas: por un lado, el aumento sustancial de la matrícula y, por otro lado, la diversificación del perfil de los/as ingresantes. Ambas operaciones exigen, por un lado, políticas de intervención que garanticen la concreción de lo que la letra de la ley impone y que permitan poner en cuestión prácticas institucionales clásicas y la propia racionalidad del nivel medio. Por otro, investigaciones que den cuenta cómo afrontan las escuelas el ingreso masivo de grupos sociales que tradicionalmente estuvieron excluidos. Es decir, investigaciones que aborden el estudio de las condiciones y prácticas institucionales en que se dan el ingreso y sostenimiento de los/as adolescentes y jóvenes, las consecuencias objetivas y subjetivas de la escolarización masiva y las dificultades que deben hacer frente los sectores sociales desfavorecidos que ingresan por primera vez a la escuela secundaria.

⁵ Si tomáramos por caso —según declaraciones a los medios de Mario Oporto, Director de Escuelas de la provincia de Buenos Aires—, gracias a la Asignación Universal por Hijo, sólo en la provincia de Buenos Aires se inscribieron 138.600 alumnos más que durante el 2009, y de éstos, 50.000 lo hicieron en la escuela secundaria.

Entre el/la alumno/a esperado y el/la que efectivamente ingresa: la intensificación de las normas institucionales

Los datos recabados durante el trabajo de campo⁶ nos permitieron confirmar la hipótesis de la que partimos, que entre el/a alumno/a esperado/a y los/as que realmente ingresan a primer año de la escuela secundaria median prácticas institucionales que refuerzan las cuestiones referidas a las normas de las escuelas en desmedro de cambios en la propuesta pedagógica tradicional. Sobre esto una docente informa lo siguiente:

Entrevistador: La extensión de la obligatoriedad del nivel medio ha llevado a producir reacomodamientos en las escuelas. En esta escuela, ¿cuáles son los reacomodamientos que se produjeron?

Docente: (risas) Yo no sé si se reacomodaron, que se replegaron, que no es lo mismo: una cosa es reacomodarse y otra es replegarse. Porque acá, cuando yo llegué ésta era una escuela de niñas chillonas, todas iguales, todas niñas de sus casas y muy cuidadas. En los noventa, de golpe y porrazo, la escuela se quedó sin alumnos. Entonces, hubo que aceptar, así, eh: hubo-que-aceptar los chicos que venían... de las escuelas medias, o sea munición pesada porque los niños bonitos quedaban adentro. De repente, de niñas que tenían que estar todas con la cola tirante porque ni un pelito teníamos de esa cosa. De repente convivían con *superheavys*, muy *heavys*, diferentes niveles de *heavys*: pelo largo, muñequeras, campera de cuero. ¡Andá a hacer poner el delantal, andá a hacerle poner las gomitas! Yo recuerdo que una profesora, que en ese tiempo era una preceptora me dijo: Estela, vos que haces esos talleres no les podés hacer poner la gomita. De repente la escuela para poder sobrevivir (...) Se replegaron en cuanto a niveles históricos de exigencia dentro del aula, dentro de lo que era la disciplina, las características de uniformidad que tiene la disciplina en las escuelas. Y eso es otra creencia preciosa que está agotando y llenando de esclerosis múltiples a los docentes argentinos. Inclusive hasta en las mimas escuelas de recuperación está ese latiguello interno de que si los chicos no están callados, trabajando sin hacer despelote, está todo bien, y por ahí no está todo bien (...) (Profesora de Educación Plástica — Escuela del centro de la ciudad).

La universalización del nivel medio implicó para las escuelas, por tanto, el repliegue a niveles históricos de exigencia y ello no sólo por la ampliación de la matrícula, sino también por la diversificación del perfil de los/as estudiantes, cuestión no menor para dos instituciones acostumbradas a atender a un grupo definido y selecto.

Los/as alumnos/as de primer año son diversos en el amplio sentido del término. Basta con asomar la cabeza dentro de un aula o echar una mirada al registro del curso para confirmar

⁶ Los datos fueron recabados durante las observaciones de clases, las que se realizaron en un aula de primer año designada por las autoridades de cada una de las escuelas. Las observaciones en la escuela de la zona sur se extendieron durante todo el primer mes de clases y luego una vez por semana en días diferentes. Dos semanas antes de dar inicio el receso escolar de invierno se volvieron a hacer las observaciones intensivas durante los cinco días de la semana. En la escuela ubicada en el centro de la ciudad, en cambio, las observaciones dieron inicio el primer día de clases luego del receso de invierno y se extendieron durante dos semanas completas. También se mantuvieron conversaciones ocasionales y entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes. El registro de las clases y las entrevistas se hicieron por medio de grabadoras MP3 y registros manuales en el cuaderno de campo.

que hay adolescentes y jóvenes de tez blanca y oscura; con sobreedad —alumnos/as que repitieron más de una vez en la escuela primaria y en primer año de la escuela secundaria— y con la edad estimada para estar cursando en primer año de la escuela secundaria; argentinos/as nacidos/as en la ciudad de Buenos Aires o en otras provincias y extranjeros/as provenientes de países limítrofes, entre otros; con direcciones que indican que viven en villas de emergencia, en casas tomadas, en el conurbano bonaerense o en barrios aledaños al lugar donde está emplazada la escuela, además de los/as que son del barrio donde está la escuela.

Diversidad manifiesta en lo visible:

(...) tienen que tener una vestimenta apropiada a la institución, no pueden entrar a la escuela si no vienen con la vestimenta correspondiente, que no es nada especial, así como estamos yo no estoy viendo nada del otro mundo... este... ni uniformes ni nada así y están perfectos, nada de polleras cortas, calzas, todo eso que les gusta usar o cuando hace calor venirse (Discurso inaugural del ciclo lectivo de la Rectora — Escuela de zona sur).

Y expectativas distintas, aparte el chico que viene de villa, viene porque los padres se dan cuenta que... dentro de una villa y gente distinta... con distintas ideas, pero hoy en día las villas se han conformado un centro de violencia, de la cultura fácil, de la vida fácil, entonces están aquellos que es... el espíritu de trabajo y del estudio, y quieren eso para los hijos, pero la imprudencia del barrio es muy fuerte para los chicos, a veces mucho más que la decisión o la idea de los padres, entonces cuesta, esos chicos también te fracasan, si están demasiado influenciados por el... Los malos del barrio, de la villa, entonces fracasan. (Profesora de Educación Cívica — Escuela de zona sur).

Diversidad que se intuye y se deberá visibilizar:

(...) aquello que al profesor Tutor le huele raro, ya sea por el tipo de letra, ya sea porque le preguntaron, suponete, el chico corrió desde la pared y se escondió en cuatro patas, no. (Asesora Pedagógica — Escuela de zona sur).

Diversidad que se deberá encauzar, homogeneizar:

No hay respeto por nada, si yo estoy hablando y dando clases, y alguien está hablando con el compañero, ahí está demostrando que hay una falta de respeto, bueno así, y hasta a veces como te responden... a veces te pueden llegar a tratar como un igual. En realidad le tenés que estar poniendo límites todo el tiempo, ¿entendés? Ellos son hijos del rigor. Así de simple, cuanto peor les retas, mejor te va, al menos es el método que usa la Tutora, yo hablé varias veces con ella. Ella, para que ellos se callen, cuando empieza la hora, les toma oral, todos los días les toma oral y así funciona, y si les preguntás a ellos qué piensan de la Tutora, no sé si te dicen que le tienen miedo, pero sí que no la quieren, por eso, porque no los deja ni respirar. Vos estuviste cuando ella estuvo, entrás a la clase de ella y no hay ningún ruido, nada, y por ahí te pasa que con otros profesores sí, por eso... (Profesora de Geografía — Escuela del centro de la ciudad).

Un primer acercamiento a lo que sucede en el escenario escolar nos permite afirmar que el desconocimiento de quiénes son estos sujetos conlleva el miedo a que los límites del marco de referencia de la escuela sean cuestionados. Es decir, el acceso y la presencia en la institución de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias (Dussel, 2005)

acarrea el miedo potencial de que se pongan en jaque los límites instaurados por las normas: “La rectitud o la virtud de los límites existentes pueden suscitar profundos sentimientos de apoyo y, no obstante, al año siguiente, dichos límites pueden traspasarse con toda tranquilidad y al siguiente ratificarse esa violación” (Goffman, 2006, p. 78):

Entonces cada tutor hace toda una primera leída, de todo. La consigna es: aquello que al profesor Tutor le huele raro, ya sea por el tipo de letra, ya sea porque le preguntaron, supónete, el chico corrió desde la pared y se escondió en cuatro patas, no. Aquellos “raritos”, como les digo yo, los separan [se refiere a las actividades diagnósticas] y los otros, los que son potables se los guardan entre su material de tutoría. Los separan, y estos ahora que ya están separados, les va dar una mirada la Psicopedagoga. Para ver si esto que realmente huele a raro lo es y para ir agarrando las dificultades de entrada, más en un primer año que no tenés muy bien idea de los pibes. Distintos son los segundos, los terceros, los cuartos... que ya... porque éstos, para nosotros son todos NN por el momento. Entonces, esto es para nosotros una primera aproximación... como para empezar a trabajar. (Asesora Pedagógica — Escuela de zona sur).

Pareciera, entonces, que la cotidianeidad escolar debiera asentarse sobre seguridades y certezas. El marco que se pone a conocimiento de estudiantes y familiares y a los que se deben ajustar tiene por objeto imprimir ciertas regularidades a lo que sucede a diario en la escuela e infundir confianza y seguridad a docentes, estudiantes, padres/madres y autoridades institucionales y ministeriales. Las normas, por lo tanto, instauran un marco para el entendimiento y la acción, un marco al que los/as alumnos/as de primer año deben ajustar su accionar:

Yo voy a conversar un ratito con ustedes, así más o menos se van enterando de cómo funciona la escuela... Esta institución es diferente a otras y funciona de una determinada manera (...) Bueno, primero que nada les doy la bienvenida, y les deseo que tengan un buen año, y... vamos a hablar un poquito de cómo funciona la escuela. Además de la tutoría, esta escuela tiene un equipo que se llama ECO. Esto es una tutoría, aparte está el ECO. El ECO es el equipo de convivencia. ¿Qué quiere decir que tengamos un equipo de convivencia? Que hay un grupo de alumnos de la escuela, padres, profesores, gente de la cooperadora, autoridades, que le van a regular y le van a sancionar y van a mediar, cuando hay conflictos, cuando alguien no se comporta debidamente, cuando surge algún problema entre esta escuela y la escuela vecina, bien, para eso está el ECO, que es el equipo de convivencia (Tutora de primer año — Escuela de zona sur).

Por cierto, para los/as alumnos/as de primer año no es nuevo que la vida en un aula esté normada, que en ella existan normas que condicionan y regulan lo que se puede decir y hacer. Tampoco es nuevo que las normas puedan cambiar según la institución, los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos. A esto se suma que, a pesar de estar la mayor parte del tiempo en el aula, de la importancia del grupo de pares y de profesores/as, los/as alumnos/as saben que no todo se define dentro de las cuatro paredes del salón de clases y que tampoco queda todo bajo la jurisdicción de sus profesores/as, tutora y preceptora. Hay normas que los/as preexisten y que se juegan más allá del aula. La importancia de la norma es tal para la

socialización de los/as alumnos/as de primer año de la escuela secundaria que tiene presencia e impregna el desarrollo de las clases.

Los datos recabados permiten pensar que la norma es móvil y que adquiere distintas formas. El hecho de que los/as estudiantes tengan alguna idea, mucho antes de ingresar a primer año, de lo que está permitido y no está permitido en la escuela y de que la norma no sólo se limita a los/as adolescentes y jóvenes sino también a sus padres y madres da cuenta de la movilidad de la norma. La norma atraviesa los muros de la escuela y circula en estado libre (Foucault, 2001). Ello refuerza la idea de que la institución tiene sus normas. Mucho antes de que un sujeto oficialice su pertenencia a la escuela por medio de la inscripción y adquiera así el estatus de alumno/a de la escuela sabe qué es lo que se espera de él/ella y a qué debe ajustar su conducta:

(Entrevistas ocasionales a madres durante la inscripción. Mes de septiembre de 2010)

Entrevistador: Bien, y de lo que no está permitido ¿qué sabe?

Madre: Uno que no está permitido me parece que... llegar a horario, está permitido llegar a horario, no está permitido llegar tarde, y bueno y no traer malas influencias a la escuela, como la droga y todas esas cosas ¿vio? Y bueno... y qué más puede ser... y no armar lío entre los alumnos, no armar problemas entre los grupitos ¿vio?

Entrevistador: Si.

Entrevistador: A ver ¿qué sabe qué está permitido y qué no está permitido en esta escuela?

Madre: Lo que pienso que está permitido, bueno lo que me gustaba hasta ese entonces cuando terminó mi hija es que... que los chicos ingresaban con guardapolvo, no se les permitía la entrada sin guardapolvo, era digamos, le exigían el guardapolvo, cosa que era más... eso es lo que me gustaba de esta escuela, y después las preceptoras que también eran muy exigentes, los cuadernos de comunicaciones estaban siempre al día, los chicos faltaban y los boletines, digamos, inasistencias digamos, eran... estaba bueno, porque te mandaban si llegabas tarde, al día siguiente ya tenías la libreta de inasistencias, eso estaba bueno.

En cuanto a la forma que adquiere la norma, hemos podido reconocer dos: la norma como *letra escrita* y la norma como *memoria*. La primera es la que se encuentra en la Norma de Convivencia y a la que la escuela dedica tiempo y esfuerzo para dar a conocer y para que estudiantes y padres y madres ajusten su accionar a lo que estipulen. En el caso de la escuela de la zona sur, las clases del primer mes de las horas de Tutoría estuvieron destinadas a trabajar con los/as alumnos/as el contenido de la Norma de Convivencia. En el caso de la escuela ubicada en el centro de la ciudad, como requisito institucional para quienes inscriben a sus hijos/as es hacerse en la fotocopidora de la escuela, entre otros, de la Norma de Convivencia. Lo que estipulan las Normas de Convivencia de ambas escuelas no dista mucho de lo que estudios recientes sobre los reglamentos de convivencia de las escuelas de nivel

medio (Dussel, 2005; Litichever y otros, 2008) han puesto de manifiesto. Las Normas de Convivencia de las escuelas siguen presentando cuestiones que fueron reguladas a principios del siglo pasado: la apariencia de los/as alumnos/as y el cumplimiento de los horarios. Estos estudios también han encontrado que dichos reglamentos consignan en su letra nuevas transgresiones factibles de ser cometidas, y que Litichever y otros denominan *neotransgresiones*: faltas relacionadas con la delincuencia, la drogadicción, la agresión física, la corrupción, la falsificación de la identidad, entre otras. Sobre los modos de construcción y a quiénes alcanzan, los reglamentos dan cuenta de la posibilidad o no de discusión sobre lo permitido y lo no permitido en la escuela y que los mismos alcanzan sólo a los/as estudiantes y dejan de lado a los adultos.

Tal como fuera planteado más arriba, cuando un/a alumno/a ingresa a la escuela se espera que ajuste su conducta a las normas institucionales, normas que lo/a preexiste:

Presumiblemente, hay que buscar casi siempre una ‘definición de la situación’, pero por lo general aquellos que intervienen en esa situación no *crean* la definición, aun cuando a menudo se pueda decir que sus sociedades sí lo hacen; normalmente, todo lo que hacen es establecer correctamente lo que debería ser la situación para ellos y actuar después en consecuencia. Es cierto que nosotros negociamos personalmente aspectos de todos los órdenes en los que vivimos, pero una vez que se han negociado, a menudo continuamos mecánicamente como si la cuestión estuviera resuelta desde siempre (Goffman, 2006, p. 1).

Pero lo que estipulan las Normas de Convivencia no se agota en la letra de la ley. En las clases, pareciera que todo momento será propicio y necesario para recordar a los sujetos la necesidad de adaptar sus conductas a las normas institucionales. Los/as estudiantes no sólo deben aprehender las normas escolares y ajustar sus conductas a ellas, sino también decodificar los señaladores conductuales de los que hacen uso los/as docentes durante el desarrollo de una clase. La atención de los actos de indisciplina parecía obedecer a un patrón, como si la clase siguiera un guión establecido. Se observaron en las clases que la atención de los actos de indisciplina se presentaban como un elemento del contenido desarrollado, como si fuese parte del mismo, como si fuese un continuo del contenido o tema que estaba tratando el/la docente. Contenido y señalamiento de un acto de indisciplina se presentaban como un continuo, como si los dos fueran uno, por lo que no resulta fácil disociarlos. Los señalamientos de una conducta que no se ajusta a lo esperado se realizaban al tiempo que se desarrollaba el contenido, como si formaran parte de la anotación que figura entre paréntesis en un guión y que indica lo que debe hacer el personaje y cómo debe hacerlo. Así, el desarrollo del contenido y la atención de la acción indisciplinada suceden en el marco que define el guión de la clase. A la dificultad de disociar contenido y señalamiento por

presentarse como un todo se suma la simultaneidad y la velocidad de las interacciones. Ello llevaba a que muchos/as alumnos/as estuvieran ajenos/as a los señalamientos si es que no estaban dirigidos a ellos/as. Así, como los señalamientos pasaban desapercibidos con suma facilidad también su efectividad resultaba momentánea por lo que los/as estudiantes volvían a incurrir en la misma acción y, por tanto, la acción indisciplinada podía volver a ser señalada. Estos señalamientos, que llamamos conductuales, se pueden presentar *como* o *adquirir* la forma de una mirada, una pausa en el desarrollo del contenido, una postura corporal que se manifiesta desafiante, una forma particular de llamar a un/a alumno/a, una entonación diferente al hablar, la acentuación de una pregunta. En suma, un conjunto heterogéneo de comportamientos visibles y audibles —lingüísticos y paralingüísticos— que se reconocen en el/la docente durante el desarrollo de la clase, que se presenta como un elemento más del contenido que se está desarrollando y que tienen como propósito que el/la alumno/a se vuelva a ubicar en el marco que se definió. Por la simultaneidad y velocidad de las interacciones en la clase y las formas que pueden adquirir los señaladores conductuales, la identificación, comprensión y significación del comportamiento del/la docente como un señalador conductual sólo es posible en el marco de la situación. No obstante, veamos una franja⁷ de actividad de una clase de Matemática a la que le faltan sonido e imagen para una mayor significación a los fines de lo que venimos trabajando. A ello obedecen los agregados entre paréntesis de algunas anotaciones que dan cuenta de las actitudes corporales que asumió la docente:

Profesora: Miren. Muy bien señor. Después me voy a ir aprendiendo los nombres de a poquito. Vamos otra vez. Dijimos que el uso del paréntesis es muy importante, hay chiquitos que se les da un ejercicio. Hija, ¿qué pasa?

Alumna: Nada que (...)

Profesora: ¿Qué (...)? Dos cosas que ya no me gustaron. Primera cosa (se toma el dedo pulgar de la mano izquierda con el índice y el pulgar de la mano derecha), te miraste tres veces en el espejo (...) pará con el espejo (y mueve todo el extremo superior del cuerpo)

Alumna: (...)

Profesora: Bueno, no sé, hacías algo así, y ahora estás charlando (con la mirada fija en la alumna) Bueno, entonces, tenemos que, ya dijimos que el uso del paréntesis es importante ¿por qué lo digo? Porque yo les doy un ejercicio, no digo todos, pero vemos con la experiencia que tenemos que al paso siguiente sacaron el paréntesis, es como se creen que es un adorno, se puede copiar o no, no, si está, me esta indicando algo.

⁷ Goffman usa el término franja “para referirse a cualquier corte o banda arbitraria de la corriente de actividad en curso, incluyendo en este caso las secuencias de acontecimientos, reales o imaginarios, tal como son vistos desde la perspectiva de aquellos subjetivamente implicados en mantener algún interés en ellos. No hay que entender la franja como reflejo de una división natural hecha por los sujetos de las investigación o como una división analítica elaborada por los estudiosos que investigan; se usará sólo para referirse a cualquier conjunto amplio de sucesos (cualquiera sea su estatus en la realidad) sobre los que uno quiere llamar la atención como punto de partida para el análisis” (2006: 11).

Pero cuando el nivel de tolerancia de la acción indisciplinada supera los límites soportables o la incurrancia en la indisciplina, entonces, el señalamiento deja de formar parte del continuo del contenido y requiere de un tiempo y un espacio propios para su atención.

El hacer público la norma en el aula no es sólo una cuestión de las autoridades y de los/as profesores/as, en ello también colaboran los/as estudiantes. La norma como memoria es la que adquiere la forma de historias y anécdotas y refiere a situaciones de trasgresión de la norma el año anterior y su consecuente sanción. Aquellos/as identificados/as en el lenguaje nativo como “repetidores” suelen informar al resto sobre lo permitido y lo no permitido y las sanciones que pueden acarrear el no cumplimiento de la norma. El modo de hacerlo adquiere la forma de historias y anécdotas. Los repetidores suelen referirse a hechos acontecidos el año anterior como algo gracioso que ocurrió: quiénes y en qué ocasión firmaron el cuaderno de disciplina y las consecuencias que tuvo para el grupo que un/a alumno/a no se hiciera cargo de su acción:

(Clase de Tutoría. Están trabajando sobre la Norma de Convivencia de la escuela. Día 06 de abril)

Tutora: Cuando hay un problema en el curso de que un alumno no se quiere hacer cargo y todos son culpables, entonces, la delegada del curso puede hacer una reunión con, conmigo, con el Consejo de Mediación para tratar de solucionar el problema

Matías (repetidor): Profe el año pasado le pegaron a (...) y firmamos todos porque (...) si, y encima que es re molesto el pen... el chico y nos hicieron firmar a todos porque le pegaron a él

Tutora: Claro, firmaron todos porque la persona que le pegó no se hizo cargo

Matías (repetidor): (...)

Aylen (reptidora): Ay, Matías, vos a sabes cómo es esto, callate...

Matías (repetidor): Pero, y bueno

Tutora: Es así, pasa todos los años, cuando un alumno no se hace cargo de la situación, lamentablemente todos

Matías (repetidor): Pero yo me hice cargo, yo me hice cargo

Aylén (repetidora): Y nos hicieron firmar igual

Matías (repetidor): Y después yo lo que...

Tutora: Eh, debe haber, mirame Herrera [Matías], debe haber sido complicado el tema, no tan simple como lo ven ustedes, si firmaron todos debe haber sido complejo

Matías (repetidor): Pero yo no le quería pegar, es más agarré yo le dije que (...) si no le iba a pegar y me (...)

Tutora: Bueno, eso que me estás diciendo a mi vos se lo tenés que decir al Consejo de Convivencia ¿Llegaste a ir a un Consejo de Convivencia?

Matías (repetidor): No pero (...)

Tutora: ¿Qué?

Matías (repetidor): Me dijeron anda al aula y no me dejaron salir ese día

(Clase de Tutoría. Están trabajando sobre la Norma de Convivencia de la escuela. Día 14 de abril)

Tutora: Por favor, no hagan una cosa así nunca, es preferible si tienen algún problema que lo hablen con la preceptora ¿sí? O conmigo, o con el profesor, pero no huyan por favor de la escuela, porque es grave, sobre todo para ustedes. Bien, listo, pasamos a l punto 5. Falsificar documento o firma ¿Quién lo va a leer?

Matías (repetidor): Ah, el año pasado lo hicieron

Tutora: Si (...)

Matías (repetidor): No voy a dar nombres

La norma presentada de esta forma parecería ser positiva en términos de productividad a los fines de la institución. El valor de la norma y la consecuente sanción adquieren, de este modo, sentidos para los/as ingresantes nuevos/as a primer año. Se anotician así que el no respeto de la norma conlleva una sanción y que la misma puede alcanzar a todos/as por igual, aunque en última instancia uno no sea quien transgredió lo instituido. Con seguridad no sería lo mismo si los relatos provienen del/a docente que de un par que vivió y sintió en carne propia las consecuencias de la trasgresión.

En la norma como memoria podemos incluir otra: la *norma incorporada*. Normas aprendidas en otros tiempos y contextos escolares que estudiantes y docentes portan y que se reeditan en el salón de clases. La norma incorporada forma parte de la biografía escolar, y se halla inscripta en la memoria y en el cuerpo. En el caso de los/as alumnos/as, el uso del espacio y las formas de relación con los/as docentes es un indicador de la norma incorporada. Se observó el primer día de clase, por ejemplo, que cada uno ocupó un lugar en el salón de clases y de ahí no se cambiaron por largo tiempo, salvo indicación de algún/a docente o de la preceptora. Tampoco cuestionaron ni hicieron intentos por cambiar la organización especial del aula, es decir, la distribución de los bancos y pupitres dentro del salón. Cuando un/a profesor/a o autoridad ingresaba al aula se ponían de pie. Se dirigían a los/as docentes tratándolos/as de usted y para poder salir del aula en hora de clase no lo hacían sin el permiso del/a docente. Y a ellos se suman la justificación de la llegada tarde a la clase. En el caso de los/as profesores/as la norma incorporada se evidencia en el desconocimiento de lo que estipula la Norma de Convivencia de la escuela y en la importación y generalización de la norma de una escuela para las otras en donde trabajan:

Entrevistador: ¿A vos te parece que todos los profesores tienen conocimiento de lo que estipulan las normas de convivencia?

Profesor: No creo, no creo, y si hay diferencias, a lo sumo, en mi caso por lo menos estoy trabajando en cinco escuelas, tengo que conocer a cinco directivos, a cinco secretarios, a veinte compañeros de trabajo diferentes en cada una de las escuelas, estar atento a que, obviamente (...) diferentes cada una de las escuelas, un montón de cuestiones, y no me puse a leer las normas de convivencia de las cinco escuelas.

Entrevistador: Pero al momento de aplicar la norma, es decir, entonces aplicas la que vos tenés incorporada

Profesor: Aplico la que tengo incorporada, si hay algo que me parece que sea algo fuera de lo normal, eso me parece que lo avisan los directivos en un momento. Hace dos años en el Susini dijeron “bueno, ya no se permiten más celulares prendidos en el aula”, entonces, a partir de ese momento, celular prendido, celular que apago, o que hago apagar, o que retengo, porque ya la escuela Normal es así, ahora eso yo ya lo internalice como algo que tiene que ser en la escuela y lo aplico ya en todas las escuelas a pesar de que no sé si en todas las escuelas dice eso acerca de los celulares, pero también es difícil, como profesor es difícil entrar a una escuela y cambiar el chip y anotarse “ah, la regla que comienza acá es diferente” o sea, lo ideal es que todos tengan más o menos las mismas Normas de Convivencia, y de última recurro al preceptor que es el que más supuestamente sabe, tiene el conocimiento de eso, entonces lo traigo al aula y pregunto “¿qué es lo que hay que hacer en este caso?”, que es lo que hice con esta chica que había cambiado la nota. (Profesor de Geografía — Escuela de zona sur).

Entrevistador: Una pregunta frente a esto ¿conocés todo lo que dice las normas de convivencia?

Profesora: Sí, no lo tengo ahora todo, no te lo puedo relatar, pero...

Entrevistador: Lo conocés.

Profesora: Lo tengo porque de hecho, lo tuve que trabajar

Entrevistador: Como tutora

Profesora: Como tutora

Entrevistador: ¿Te parece que todos los docentes los conocen?

Profesora: No

(Profesora de Geografía — Escuela del centro de la ciudad)

Entrevistador: ¿Te parece que todos los docentes conocen el contenido de las normas de convivencia?

Profesora: No

Entrevistador: ¿No?

Profesora: No

Entrevistador: ¿Y cómo actúan entonces cuando lo tienen que aplicar? Cuando tienen que sancionar, digamos, un acto de indisciplina, qué sancionan...

Profesora: Hacen digamos el A, B, C inmediato, después el resto no sabe cómo sigue

Entrevistador: ¿Cuál es el A, B, C inmediato?

Profesora: Claro, el notificarlo, el firmar, el pasame el cuadernito, o irse directamente, otros van directamente a rectoría y se quejan, después no saben cómo es el seguimiento, de cuántas notas tienen que tener de observaciones en jefatura, cuándo tienen que estar notificados los padres, cuándo es el tema de la suspensión, no tienen ni la menor idea, la menor idea, y muchos docentes se quejan, hablan, protestan, y nadie escribe, eso es terriblemente... (Profesora de Geografía, miembro del Consejo de Convivencia y Tutora del curso en donde se llevó a cabo la observación — Escuela del centro de la ciudad).

Ante el desconocimiento de la Norma de Convivencia de la escuela, los/as docentes recurren a aquellas incorporadas en su memoria o las que se aplican en otras instituciones, según informa el profesor de Geografía.

Reflexiones finales

La masificación del nivel medio tiene sus costos para escuelas que supo trabajar con un alumnado selecto y definido y beneficios para un alumnado que por tiempo estuvo excluido. Las escuelas deben afrontar el ingreso de un público diverso que otrora contemplaba desde afuera las mieles de la época de oro y ahora pone en jaque las certezas y seguridades sobre las que por tiempo se asentaron. Como respuestas, las escuelas se repliegan en las cuestiones normativas para imponer un orden por el miedo potencial que acarrea el ingreso de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias.

La vida en una escuela y en un aula es muy exigente en sentidos que tradicionalmente no se ponen de manifiesto al analizar el aprendizaje y la tarea de enseñar (Heras, Guerrero y Martínez, 2005). Para los/as alumnos/as de primer año no es nuevo que la escuela tiene sus normas y lo que sucede en las aulas se rige por ellas. Saben que ser estudiante supone determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser aprehendidos. Inserto en una categoría y en un medio creado, propuesto e impuesto por los adultos, el/la estudiante debe aprender y responder a una identidad impuesta. Ser estudiante, entre otras cuestiones, implicará la apropiación de normas que regulan el cuerpo, lo que se puede decir y hacer, el uso adecuado del tiempo y de los espacios, las interacciones permitidas, el uso de los recursos materiales del aula, y todo con un agregado extra: estas cuestiones pueden cambiar según los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos. Pero para los/as alumnos/as de las clases populares, que por tiempo estuvieron excluidos/as de una escuela que se resiste a producir cambios, el aprendizaje será doble: deberán aprehender las normas escolares y ajustar sus conductas a ellas si quieren garantizar su permanencia y llegar a terminar sus estudios.

Concluimos que la democratización de la escuela secundaria no se agota en la masificación del ingreso. Se hace necesario mediar entre el/a alumno/a esperado/a y los/as que realmente ingresan prácticas basadas en la igualdad, el respeto, el discurso político y la existencia de una comunicación abierta al interior de las aulas. Prácticas institucionales que garanticen el acceso, la permanencia y finalización de la escolarización. Más que aguardar que sujetos en proceso de formación se adapten a las escuelas, son éstas las que deben operar cambios para resultar relevantes y de interés de los/as adolescentes y jóvenes.

Referencias

- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1982). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.
- Dubet, F. y Matuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, número 027, pp. 983-1004.
- (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Frame Análisis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Heras, A., Guerrero, W. y Martínez, R. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. En: *Perfiles Educativos*, XXVII, 53-83.
- Litichever, L. y otros. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. En: *Última Década*, N° 28, Cidpa Valparaíso, julio 2008, pp. 93-121.
- Puegrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.
- (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Turner, D. (1998). La reforma escolar en Inglaterra: función de las normas de disciplina. En *Perspectivas*, vol. 18, número 4, pp. 591-601.